

**CORRESPONSABILIDAD FAMILIA- ESCUELA Y LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES  
CON DIVERSIDAD EDUCATIVA**  
**FAMILY-SCHOOL CO-RESPONSIBILITY AND THE INCLUSION OF STUDENTS WITH  
DIVERSE EDUCATIONAL NEEDS**

**Autores:** <sup>1</sup>Licenia Valeria Días Martínez, <sup>2</sup>Mariela Elizabeth Morales Ponluisa, <sup>3</sup>Milton Alfonso Criollo Turusina.

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-0182-9483>

<sup>2</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-8984-9803>

<sup>3</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [ldiasm@unemi.edu.ec](mailto:ldiasm@unemi.edu.ec)

<sup>2</sup>E-mail de contacto: [mmoralesp12@unemi.edu.ec](mailto:mmoralesp12@unemi.edu.ec)

<sup>3</sup>E-mail de contacto: [mcriollot2@unemi.edu.ec](mailto:mcriollot2@unemi.edu.ec)

Afiliación: <sup>1</sup>Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa, Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 14 de Julio del 2026.

Artículo revisado: 16 de Julio del 2026.

Artículo aprobado: 16 de Julio del 2026.

<sup>1</sup>Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, egresada de la Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa de Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>2</sup>Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, egresada de la Universidad Técnica de Ambato, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>3</sup>Licenciado en Ciencias de la Educación, egresado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador), con 8 años de experiencia laboral. Magíster en Docencia, egresado de la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación de la Universidad César Vallejo, (Perú).

### **Resumen**

La limitada corresponsabilidad entre la familia y la escuela constituye una de las principales barreras para garantizar la inclusión de estudiantes con diversidad educativa, debido a la escasa comunicación, participación y coordinación entre ambos actores. En este contexto, el objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la corresponsabilidad familia-escuela y la inclusión educativa en estudiantes de educación básica del cantón Baños de Agua Santa durante el año 2026. Se desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo, de tipo básica, con diseño no experimental, transversal y alcance correlacional. La población estuvo conformada por 45 actores educativos y la muestra por 30 participantes, seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio simple. La recolección de la información se realizó mediante un cuestionario estructurado de 30 ítems con escala tipo Likert, validado por juicio de expertos y con una confiabilidad excelente ( $\alpha = .964$ ). La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk evidenció una distribución normal de los datos, por lo que se aplicó el coeficiente de correlación

de Pearson. Los resultados mostraron una correlación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre la corresponsabilidad familia-escuela y la inclusión educativa ( $r = .819$ ;  $p < .001$ ). Asimismo, se identificó una correlación positiva fuerte entre las prácticas de crianza y comunicación con la inclusión educativa ( $r = .828$ ), una correlación positiva fuerte entre la toma de decisiones, la colaboración con la comunidad y la inclusión educativa ( $r = .854$ ) y una correlación positiva moderadamente fuerte entre el voluntariado, el aprendizaje en el hogar y la inclusión educativa ( $r = .636$ ). Se concluye que el fortalecimiento de la corresponsabilidad entre la familia, la escuela y la comunidad favorece el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, contribuyendo a una educación más equitativa para los estudiantes con diversidad educativa.

**Palabras clave:** Corresponsabilidad familia-escuela, Inclusión educativa, Diversidad educativa, Participación familiar, Educación básica.

### **Abstract**

Limited family-school co-responsibility constitutes one of the main barriers to ensuring the inclusion of students with diverse educational needs, due to limited communication, participation, and coordination between both actors. In this context, the objective of this research was to determine the relationship between family-school co-responsibility and educational inclusion in elementary school students in Baños de Agua Santa canton during 2026. A quantitative, basic study was developed, using a non-experimental, cross-sectional design with a correlational scope. The population consisted of 45 educational stakeholders, and the sample comprised 30 participants, selected through simple random probability sampling. Data collection was carried out using a structured 30-item Likert-scale questionnaire, validated by expert judgment and showing excellent reliability ( $\alpha=.964$ ). The Shapiro–Wilk normality test evidenced a normal distribution of the data; therefore, Pearson's correlation coefficient was applied. The results showed a very strong and statistically significant positive correlation between family-school co-responsibility and educational inclusion ( $r=.819$ ;  $p<.001$ ). Likewise, a strong positive correlation was identified between parenting and communication practices and educational inclusion ( $r=.828$ ); a strong positive correlation between decision-making, community collaboration, and educational inclusion ( $r=.854$ ); and a moderately strong positive correlation between volunteering, home learning, and educational inclusion ( $r=.636$ ). It is concluded that strengthening co-responsibility among families, schools, and the community fosters the development of inclusive cultures, policies, and practices, thereby contributing to a more equitable education for students with diverse educational needs.

**Keywords:** Family-school co-responsibility, Educational inclusion, Educational diversity, Family participation, Basic education.

### **Sumário**

A limitada corresponsabilidade entre a família e

a escola constitui uma das principais barreiras para a consolidação de processos de educação inclusiva, em razão das fragilidades na comunicação, na participação e na articulação entre esses atores. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi determinar a relação entre a corresponsabilidade família–escola e a inclusão de estudantes com diversidade educacional em instituições de educação básica do cantão Baños de Agua Santa, no ano de 2026. Desenvolveu-se um estudo de abordagem quantitativa, de natureza básica, com delineamento não experimental, transversal e de alcance correlacional. A população foi composta por 45 atores educacionais, sendo a amostra constituída por 30 participantes, selecionados por meio de amostragem probabilística aleatória simples. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado com 30 itens em escala do tipo Likert, validado por julgamento de especialistas e que apresentou excelente confiabilidade ( $\alpha = 0,964$ ). O teste de normalidade de Shapiro–Wilk indicou distribuição normal dos dados, razão pela qual foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson para a análise inferencial. Os resultados evidenciaram uma correlação positiva muito forte e estatisticamente significativa entre a corresponsabilidade família–escola e a inclusão educacional ( $r = 0,819$ ;  $p < 0,001$ ). Da mesma forma, observou-se uma correlação positiva forte entre as práticas parentais e a comunicação e a inclusão educacional ( $r = 0,828$ ), uma correlação positiva forte entre a tomada de decisões, a colaboração com a comunidade e a inclusão educacional ( $r = 0,854$ ) e uma correlação positiva moderadamente forte entre o voluntariado, a aprendizagem no ambiente familiar e a inclusão educacional ( $r = 0,636$ ). Conclui-se que o fortalecimento da corresponsabilidade entre família, escola e comunidade constitui um fator determinante para a promoção de culturas, políticas e práticas inclusivas, favorecendo a participação, a aprendizagem e a equidade educacional dos estudantes com diversidade educacional.

**Palavras-chave:** Corresponsabilidade família-escola, Inclusão educacional,

## **Diversidade educacional, Participação familiar, Educação básica.**

### **Introducción**

La inclusión educativa continúa enfrentando importantes desafíos derivados de la limitada corresponsabilidad entre la familia y la escuela, situación que restringe el acompañamiento integral de los estudiantes con diversidad educativa. La escasa comunicación, participación y coordinación entre ambos actores debilita la respuesta institucional frente a las necesidades del alumnado, evidenciando la necesidad de fortalecer estrategias colaborativas que favorezcan una educación equitativa e inclusiva.

A nivel macro, en Finlandia, Koivuhovi et al. (2025) mediante un estudio cuantitativo longitudinal con 2.887 escolares, evidenciaron que la participación parental predice significativamente el rendimiento lector y el promedio general de calificaciones. La problemática identificada radica en que dicha participación tiende a disminuir conforme los estudiantes avanzan en edad escolar, lo que puede debilitar el acompañamiento educativo. Este hallazgo permite argumentar que la corresponsabilidad familiar no debe entenderse como una acción ocasional, sino como un proceso sostenido que favorece la permanencia, el aprendizaje y la inclusión.

España ofrece un marco de contraste. Pérez y Fernández (2025), con un diseño mixto descriptivo en 70 familias con diversidad funcional, señalaron que la inclusión enfrenta falta de recursos, apoyos especializados y formación docente. La problemática radica en el "aislamiento informativo", donde los centros restringen a los padres a receptores pasivos de reportes. Este resultado aporta la explicación argumentativa de que la corresponsabilidad efectiva exige incorporar formalmente a la

familia como agente evaluador activo para validar la calidad de la respuesta inclusiva. En Jordania, Hyassat et al. (2024) desarrollaron un estudio cuantitativo descriptivo con docentes de educación especial para analizar la participación de los padres en la educación inclusiva. Los resultados evidenciaron un nivel moderado de participación parental, mientras que los docentes consideraron que tanto ellos como los directivos escolares desempeñan un papel fundamental para promover dicha participación. Asimismo, identificaron barreras relacionadas con limitaciones económicas, escasa comunicación y la necesidad de fortalecer políticas institucionales que favorezcan alianzas entre la familia y la escuela. Estos hallazgos permiten argumentar que la corresponsabilidad familia-escuela no depende únicamente de la disposición de las familias, sino también del compromiso institucional para generar espacios permanentes de colaboración y participación en los procesos educativos inclusivos

En Estados Unidos, Zeng et al. (2024) analizaron la relación entre participación parental, autodeterminación e ingreso a la educación postsecundaria en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Mediante un estudio cuantitativo con datos longitudinales nacionales, encontraron que la participación familiar favorece la continuidad educativa, especialmente cuando fortalece la autodeterminación del estudiante. Estos resultados demuestran que la corresponsabilidad familia-escuela contribuye a la inclusión cuando las familias participan en la toma de decisiones y en la planificación de la transición educativa. En Colombia, Galián et al. (2024) realizaron un estudio cuantitativo comparativo con 570 docentes de 45 instituciones educativas de Manizales sobre la participación familiar. Los resultados

evidenciaron un alto nivel de promoción de la implicación familiar desde el hogar y una mayor participación en Educación Infantil y Primaria que en Educación Básica Secundaria. Esta problemática refleja que el acompañamiento a las familias disminuye en los niveles educativos superiores. En consecuencia, la corresponsabilidad familia–escuela requiere estrategias docentes permanentes que fortalezcan la participación familiar y favorezcan una educación inclusiva.

En Manabí, Ecuador, Vinuesa et al. (2025), en un estudio descriptivo, analizaron el rol de la familia en la inclusión educativa. Los autores identificaron que la escasa vinculación entre el hogar y la escuela, la insuficiente preparación docente para atender la diversidad y las limitaciones de tiempo y recursos de las familias continúan dificultando la construcción de entornos inclusivos. Asimismo, concluyeron que la participación de la familia favorece el rendimiento académico, la autoestima y la integración escolar de los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad. Estos hallazgos evidencian que la corresponsabilidad entre la familia y la escuela constituye un elemento indispensable para fortalecer la inclusión educativa.

En Loja, Encalada y Guamán (2025) exploraron la participación de las familias en la educación de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) y su impacto directo en los procesos de inclusión. A través de una metodología de enfoque mixto que combinó la aplicación de encuestas y entrevistas, la investigación identificó los niveles de involucramiento familiar, así como las limitantes del entorno. Los hallazgos evidenciaron una variabilidad significativa en la colaboración de los padres, condicionada por barreras críticas como la falta de tiempo, la

escasez de recursos y canales limitados de información, además de persistentes factores culturales y fallas de comunicación con la institución. En relación con esta problemática, el estudio concluye que el éxito de una verdadera educación inclusiva y de calidad en entornos vulnerables no depende únicamente de la disposición de los actores, sino del diseño de estrategias, programas adaptados y un soporte continuo que fortalezca sólidamente la alianza entre la escuela y el núcleo familiar.

Referente al contexto micro, la Unidad Educativa San Pío X Sede Baños de Agua Santa constituye el escenario directo de esta investigación. Al constatar un vacío de evidencia científica publicada sobre la corresponsabilidad en esta institución, es necesario generar información contextualizada que demuestre cómo la comunicación, participación, acompañamiento y coordinación docente se relacionan con la inclusión de estudiantes con diversidad. Por ello, el presente estudio busca aportar datos empíricos locales para resolver dicha brecha y fortalecer una cultura inclusiva basada en la cooperación mutua.

La variable independiente se define a partir de literatura científica que contrasta las visiones comerciales. Según Koivuhovi et al. (2025) sostienen que la participación de las familias en la comunicación con la escuela y en el acompañamiento del aprendizaje constituye un elemento esencial para fortalecer el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad familia–escuela se configura como un proceso de cooperación permanente en el que ambos contextos comparten responsabilidades para favorecer el aprendizaje y la inclusión educativa. Goodall (2023) sostiene que la participación

familia-escuela trasciende la asistencia de los padres a actividades institucionales y comprende un proceso colaborativo en el que las familias intervienen activamente en el aprendizaje, la toma de decisiones y el acompañamiento educativo de sus hijos.

La UNESCO (2020) considera que la corresponsabilidad educativa implica la participación de las familias, las instituciones educativas y la comunidad para garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa e inclusiva, reconociendo que el aprendizaje es una responsabilidad compartida entre todos los actores educativos. En este contexto, las dimensiones que estructuran la variable independiente en la presente investigación se fundamentan en el Modelo de Esferas de Influencia Superpuestas de Epstein, actualizado y validado empíricamente por Gubbins (2024). marco que postula que la familia, la escuela y la comunidad intersectan sus funciones en un espacio común centrado en el alumno.

Metodológicamente, este artículo científico estructura la *corresponsabilidad familiar* en seis dimensiones cuantitativamente evaluables: crianza (soporte del hogar), comunicación (canales institucionales), voluntariado (apoyo en actividades), aprendizaje en el hogar (guía en tareas), toma de decisiones (gobernanza escolar) y colaboración comunitaria (recursos locales). Su adopción permite medir de forma precisa qué procesos específicos se encuentran debilitados en el entorno educativo inclusivo examinado. A partir de este modelo teórico, las dimensiones de la variable corresponsabilidad familia-escuela se definen de la siguiente manera: Dimensión crianza: Se define como el establecimiento de condiciones del entorno hogareño y pautas conductuales estables que aseguren la salud, seguridad y preparación basal de los alumnos para el proceso formativo

(Bazán et al., 2022). Dimensión comunicación: Comprende el establecimiento de canales de comunicación permanentes, bidireccionales y colaborativos entre la familia y la escuela, que facilitan el intercambio oportuno de información, el seguimiento del proceso educativo y la toma de acuerdos para favorecer el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes (Corres et al., 2022)

Dimensión voluntariado: Corresponde al reclutamiento, organización y participación de los cuidadores en soporte de las actividades pedagógicas, extracurriculares o de gestión interna del centro (García et al., 2023). Dimensión el aprendizaje en el hogar: comprende las estrategias mediante las cuales las familias apoyan las actividades escolares, supervisan las tareas, estimulan hábitos de estudio y colaboran con los docentes para reforzar el aprendizaje fuera del aula (Koivuhovi et al., 2025). Dimensión la toma de decisiones: consiste en la participación de las familias en los procesos de planificación, evaluación y gestión institucional, permitiendo que sus opiniones contribuyan al diseño de políticas y acciones orientadas a mejorar la calidad educativa y la atención a la diversidad (Pérez et al., 2025).

Dimensión colaboración con la comunidad: implica la articulación entre la escuela, las familias y las organizaciones sociales para ampliar las oportunidades de aprendizaje, fortalecer las redes de apoyo y favorecer la inclusión de todos los estudiantes mediante acciones conjuntas (Vinueza-Vinueza et al., 2025). La comprensión de la corresponsabilidad familia-escuela se fundamenta en diversas perspectivas teóricas que explican la interacción entre la familia, la escuela y la comunidad en el proceso educativo. Entre ellas, la teoría ecológica de los sistemas, desarrollada por Urie

Bronfenbrenner en 1979, y retomada por Koivuhovi et al. (2025), sostiene que el desarrollo infantil está influenciado por la interacción de los diferentes contextos en los que participa el estudiante, especialmente la familia y la escuela. Bronfenbrenner destaca que el mesosistema integra las relaciones entre ambos entornos, favoreciendo la continuidad de los aprendizajes y el desarrollo integral. En este sentido, Koivuhovi et al. (2025) evidenciaron que la participación parental predice significativamente el rendimiento académico, lo que demuestra que una articulación efectiva entre la familia y la escuela fortalece el aprendizaje y favorece procesos de inclusión educativa. En relación con la variable independiente, la falta de corresponsabilidad familia-escuela limita el funcionamiento integrado del mesosistema, ya que la desconexión entre padres y docentes debilita los canales de apoyo y seguimiento pedagógico. En consecuencia, disminuyen las oportunidades de fortalecer el aprendizaje y la inclusión educativa. Por ello, la teoría ecológica respalda la necesidad de consolidar una alianza coordinada entre la familia y la escuela para promover un aprendizaje activo, significativo e inclusivo.

La teoría del capital social, desarrollada por James Coleman en 1988, citada por Aguiar et al. (2023), sostiene que las relaciones sociales constituyen recursos productivos basados en la confianza mutua y normas compartidas. Coleman enfatiza la importancia de crear redes relacionales cerradas entre los actores del entorno para el progreso académico. Estos recursos comunitarios permiten que la escuela y la familia colaboren eficazmente, facilitando la transmisión de soporte educativo y bienestar al estudiante. En relación con la variable independiente, la falta de corresponsabilidad familia-escuela limita la acumulación de capital

social, ya que no se consolida una red de apoyo densa entre los cuidadores y el profesorado. Esto reduce las oportunidades de cooperación mutua y supervisión conjunta, afectando el respaldo a alumnos con mayores necesidades. Por lo tanto, el capital social respalda la importancia de incentivar la participación y el voluntariado paterno para garantizar un tejido relacional que potencie la inclusión.

La teoría de la acción comunicativa, desarrollada por Jürgen Habermas en 1981, citada por López y Garay (2022), sostiene que la coordinación social efectiva emana del entendimiento mutuo mediante un diálogo libre de coacción. Habermas enfatiza la importancia de la horizontalidad y la búsqueda de consensos legítimos dentro de los espacios sociales. Estos procesos comunicativos permiten que los integrantes de una comunidad se reconozcan como iguales, facilitando la resolución de conflictos y la toma de acuerdos compartidos.

En relación con la variable independiente, la falta de corresponsabilidad familia-escuela limita la posibilidad de entablar acuerdos democráticos, ya que la gestión escolar impositiva o vertical aleja a los tutores. Esto reduce las oportunidades de construir metas cooperativas entre el aula y el hogar, afectando la implicación real en las decisiones. Por lo tanto, la teoría comunicativa respalda la importancia de reestructurar canales institucionales bidireccionales para garantizar un compromiso equitativo y horizontal con las familias. Con respecto a la inclusión educativa, la variable dependiente es abordada desde un enfoque de equidad, participación y atención a la diversidad. En este sentido, de acuerdo a García-Martínez, et al., (2021), el éxito académico inclusivo se define como un estado multidimensional en el cual el estudiante alcanza no solo rendimientos cuantitativos

óptimos, sino la adquisición de competencias basales permanentes. Según estos autores, cuando el entorno escolar satisface las necesidades individuales y fomenta la equidad, las personas tienden a incrementar su rendimiento cognitivo y consolidar su permanencia dentro del sistema educativo ordinario.

Para Fernández-Alonso, et al., (2023) el éxito académico inclusivo se entiende como una condición en la que convergen armónicamente el progreso en las asignaturas curriculares básicas y el bienestar socioemocional del alumno. Esta situación se produce cuando las experiencias escolares y el andamiaje interactivo mitigan la percepción de exclusión, llevando a la persona a desarrollar un fuerte sentido de pertenencia y un compromiso activo con sus metas de aprendizaje. Según López- y Garay (2022) el éxito académico inclusivo puede explicarse como el resultado de la optimización y adaptación de las trayectorias escolares, especialmente en entornos de vulnerabilidad social o Necesidades Educativas Específicas (NEE). Cuando las demandas institucionales se alinean con las capacidades del sujeto, el individuo logra desarrollar su máximo potencial, lo que se manifiesta en la reducción de tasas de reprobación, mayor participación en el aula y una culminación fluida de sus estudios.

De acuerdo con Azorín (2021), el modelo investigativo de la inclusión educativa se fundamenta en el enfoque multidimensional de Ainscow y Booth, el cual sostiene que la inclusión no es un estado estático, sino un proceso continuo de eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Según esta perspectiva, el modelo se operacionaliza a través de tres dimensiones interconectadas: crear culturas inclusivas, producir políticas

inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Cuando una institución articula estos tres ejes, los estudiantes en situación de vulnerabilidad logran insertarse plenamente, mejorando sus interacciones y el sentido de pertenencia en el aula ordinaria.

Para Sandoval, et al. (2022) el modelo de las dimensiones de la inclusión se entiende como un marco de gestión institucional donde la cultura escolar actúa como el pilar fundamental que sostiene a las políticas y a las prácticas pedagógicas. Esta situación se produce cuando los valores inclusivos son compartidos por toda la comunidad escolar, guiando las decisiones organizativas y las estrategias de enseñanza diversificadas. La correcta cohesión de este modelo triádico permite que las escuelas transiten desde modelos de integración segregadores hacia entornos de equidad real, lo que se manifiesta en una reducción de la exclusión.

Según Moriña (2023) este modelo teórico puede explicarse como una estructura sistémica donde las dimensiones de políticas, culturas y prácticas deben coexistir de manera equilibrada para garantizar el éxito del alumnado con necesidades específicas. Si el centro educativo se limita a formular leyes (políticas) o diseñar adaptaciones (prácticas) sin transformar las creencias de la comunidad (cultura), los esfuerzos se vuelven aislados y pierden sostenibilidad. Por lo tanto, el modelo de Ainscow y Booth respalda la importancia de evaluar estas dimensiones de forma holística para asegurar que el sistema escolar responda de manera efectiva a la diversidad de su población estudiantil. En concordancia con este modelo, la variable inclusión educativa se organiza en tres dimensiones: de acuerdo a Sandoval, et al. (2022), la dimensión de culturas inclusivas se define como el eje transversal orientado a

construir una comunidad escolar segura, acogedora y colaborativa, basada en valores compartidos de respeto a la diversidad. Según estos autores, cuando se consolida una sólida cultura inclusiva, las creencias y actitudes de los docentes, estudiantes y directivos se transforman de manera positiva. Esto reduce los prejuicios institucionales y promueve un entorno de equidad, lo que se manifiesta en un fuerte sentido de pertenencia y bienestar socioemocional en todo el alumnado.

Para Moriña (2023), la dimensión de políticas inclusivas se entiende como el marco normativo y organizativo que regula la gestión del centro escolar para asegurar el acceso y la participación de todos los estudiantes sin distinción. Esta situación se produce cuando la legislación interna, los planes de estudio y la asignación de recursos se diseñan bajo un enfoque de justicia social que busca minimizar las barreras del entorno. La correcta aplicación de estas políticas optimiza la administración institucional, lo que se manifiesta en una reducción drástica de las tasas de reprobación y deserción escolar. Según Ainscow (2020), las prácticas inclusivas comprenden estrategias pedagógicas flexibles, trabajo colaborativo y respuestas educativas adaptadas a la diversidad del alumnado, con el propósito de eliminar las barreras para el aprendizaje y favorecer la participación de todos los estudiantes.

La comprensión de las variables analizadas se fortalece a partir de diversas teorías sustantivas que sustentan la presente investigación. Entre ellas: La teoría ecológica de los sistemas, desarrollada por Urie Bronfenbrenner (1979) y respaldada por investigaciones recientes como la de Koivuhovi et al. (2025), sostiene que el desarrollo humano es el resultado de la interacción entre los diferentes contextos en los que participa el individuo, especialmente la

familia y la escuela. Su vinculación inherente con la variable independiente radica en el mesosistema, entendido como el espacio donde convergen ambos entornos para favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante. Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad familia-escuela fortalece la coordinación entre el hogar y la institución educativa, promoviendo el seguimiento pedagógico, la participación familiar y mejores oportunidades de inclusión educativa.

La teoría del capital social, desarrollada por James Coleman en 1988, respaldada por investigaciones recientes como la de Aguiar et al. (2023), postula que las relaciones sociales y los lazos comunitarios constituyen recursos tangibles basados en la confianza mutua y normas compartidas. Su vinculación inherente con la variable independiente radica en que la corresponsabilidad formaliza canales de comunicación cerrados y densos entre el profesorado y los cuidadores. Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad opera como un multiplicador de capital social institucional que faculta la cooperación mutua y optimiza la distribución de recursos educativos para beneficio del alumnado. La Teoría de las Esferas de Influencia Superpuestas, desarrollada por Joyce Epstein en 1987, respaldada por investigaciones recientes como la de Pérez et al. (2025), postula que la familia, la escuela y la comunidad comparten la responsabilidad del aprendizaje y desarrollo integral del estudiante mediante la coordinación de objetivos y acciones educativas. Su vinculación inherente con la variable independiente radica en que la corresponsabilidad fortalece la interacción permanente entre estos tres contextos, favoreciendo la comunicación, la participación activa y la toma de decisiones compartida. Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad

opera como un mecanismo de articulación entre el hogar y la escuela que optimiza el aprendizaje, el bienestar y la inclusión educativa del alumnado.

Por otra parte, que la presente investigación encuentra su justificación desde la perspectiva social al abordar la fragmentación comunitaria y las desigualdades estructurales que marginan a los estudiantes de sectores vulnerables. El fortalecimiento de la corresponsabilidad entre las familias y las instituciones escolares promueve un tejido relacional sólido que democratiza el acceso a oportunidades, mitiga el aislamiento social de los cuidadores y convierte a la escuela en un núcleo de cohesión comunitaria capaz de neutralizar los factores de riesgo del entorno. Este planteamiento se sustenta en las conclusiones de Wojciechowska (2022), quien sostiene que la familia y la escuela constituyen las dos fuentes principales del capital social del estudiantado, y que la confianza resulta indispensable para que dicho capital se consolide dentro de una comunidad. Asimismo, la autora señala que la implicación activa de las familias no solo fortalece el apoyo emocional al estudiante, sino que también contribuye a consolidar relaciones de confianza y cooperación que benefician a toda la comunidad educativa.

Este estudio resulta indispensable ya que la enseñanza actual exige transitar de un modelo instruccional rígido hacia ambientes de aprendizaje diversificados y flexibles. Analizar la corresponsabilidad permite diseñar y validar estrategias didácticas coordinadas bilaterales que unifiquen los estímulos recibidos en el aula y el hogar, garantizando que el diseño curricular responda a los ritmos, necesidades y estilos individuales del alumnado sin generar rezagos. Ainscow (2020) señala que la educación inclusiva requiere transformar las prácticas

pedagógicas, las políticas institucionales y la cultura escolar para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. No obstante, estos procesos demandan el compromiso conjunto de los diferentes actores educativos, especialmente de la familia y la escuela, para eliminar las barreras que limitan la inclusión. En este contexto, investigar la corresponsabilidad familia-escuela resulta pertinente, ya que permite comprender cómo la colaboración entre ambos actores contribuye al desarrollo de entornos educativos más equitativos e inclusivos.

Desde una perspectiva práctica, la relevancia de la investigación radica en que proporciona evidencia empírica para orientar la implementación de estrategias que fortalezcan la corresponsabilidad entre la familia y la escuela. Los resultados permitirán a los equipos directivos y docentes diseñar mecanismos de comunicación, participación y coordinación con las familias, favoreciendo la toma de decisiones institucionales y el desarrollo de prácticas inclusivas. En este sentido, Corres-Medrano et al. (2022) señalan que el establecimiento de canales permanentes de comunicación y colaboración entre la familia y la escuela fortalece la confianza mutua, incrementa la participación de los representantes y mejora la respuesta de las instituciones educativas frente a las necesidades de los estudiantes, contribuyendo a consolidar procesos de educación inclusiva.

La pertinencia del estudio se justifica plenamente debido a su estricta alineación con los marcos normativos globales contemporáneos y las políticas públicas nacionales orientadas al desarrollo inclusivo. En el contexto postpandemia actual, investigar cómo la articulación de las esferas de influencia afecta el derecho a una educación con equidad

responde a una demanda urgente del sistema escolar básico para cumplir de manera efectiva con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4).

Koivuhovi et al. (2025) sostienen que la participación de las familias constituye un factor determinante para el rendimiento académico y la trayectoria escolar de los estudiantes. Sus hallazgos evidencian que fortalecer la colaboración entre la familia y la escuela representa una prioridad para los sistemas educativos actuales, ya que favorece el aprendizaje, reduce las barreras educativas y contribuye al desarrollo de una educación más inclusiva. En base a la formulación del problema y partiendo de la brecha identificada, la pregunta central es: ¿Qué relación existe entre la corresponsabilidad familia-escuela y la inclusión educativa en los estudiantes de educación básica del cantón Baños de Agua Santa, 2026?

Como resultado de la investigación se obtiene el objetivo general: Determinar la relación entre la corresponsabilidad familia-escuela y la inclusión educativa en los estudiantes de educación básica del cantón Baños de Agua Santa. Además, se ha determinado los objetivos específicos: Medir la relación entre las prácticas de toma de decisiones y colaboración con la comunidad y la inclusión educativa en los estudiantes del contexto investigado; Identificar la relación entre las prácticas de crianza y comunicación hogar-escuela y la inclusión educativa en los estudiantes del contexto investigado; Determinar la relación entre las prácticas de voluntariado y aprendizaje en el hogar y la inclusión educativa en los estudiantes de educación del contexto investigado. Se ha tomado en cuenta las siguientes hipótesis para el estudio del caso: Hipótesis investigativa: Existe una correlación significativa de la

corresponsabilidad familia-escuela y la inclusión educativa en estudiantes del cantón Baños de Agua Santa, 2026; Hipótesis nula: No existe una correlación significativa de la corresponsabilidad familia-escuela y la inclusión educativa en estudiantes del cantón Baños de Agua Santa 2026.

### **Materiales y Métodos**

La presente investigación es de tipo básica, debido a que se orienta a generar nuevos conocimientos científicos y comprender las dinámicas de asociación entre las variables de estudio, sin buscar una aplicación práctica o intervención inmediata sobre la realidad del fenómeno. El estudio posee un enfoque cuantitativo, puesto que se fundamenta en la recolección de datos numéricos estructurados y el uso de la estadística matemática para probar las hipótesis planteadas a partir de la medición de comportamientos observables. El diseño de la investigación es no experimental y de corte transversal. Es no experimental porque las variables no son manipuladas deliberadamente, observando los fenómenos en su ambiente natural; y es transversal debido a que la recopilación de la información se efectúa en un único momento temporal.

El alcance de la investigación es correlacional asociativo. Su propósito radica en determinar el grado de relación estadística existente entre la corresponsabilidad familiar y la inclusión de estudiantes con diversidad educativa, evaluando la covariación entre ambos elementos sin establecer relaciones de causa y efecto directas. La población objeto de estudio está constituida por un universo delimitado de 45 actores educativos (docentes y padres de familia) pertenecientes a las instituciones de educación básica del cantón Baños de Agua Santa durante el período fiscal 2026. La muestra representativa del estudio quedó determinada en

un tamaño de 30 unidades de análisis, seleccionadas de forma proporcional para asegurar que los datos recopilados reflejen las características homogéneas del universo totalizado.

Se empleó la técnica de muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple, donde cada uno de los 45 miembros de la población tuvo exactamente la misma probabilidad matemática de ser seleccionado para conformar la muestra final de 30 participantes. La técnica empleada para la recolección de los datos empíricos de las dos variables analizadas fue la encuesta, la cual facilitó el acopio de información estandarizada de manera simultánea y directa desde las unidades de análisis. Para la recolección de los datos se empleó la técnica de la encuesta y, como instrumento, un cuestionario estructurado para medir las variables corresponsabilidad familia–escuela e inclusión educativa. El cuestionario estuvo conformado por 30 ítems con una única opción de respuesta, distribuidos en dos secciones: 18 ítems destinados a evaluar la corresponsabilidad familia–escuela y 12 ítems orientados a medir la inclusión educativa. Las respuestas fueron valoradas mediante una escala ordinal tipo Likert de cinco alternativas: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre.

Esta escala permitió determinar la frecuencia con la que se presentan las situaciones descritas en cada afirmación; por consiguiente, los puntajes elevados representaron una mayor presencia de prácticas de corresponsabilidad familia–escuela y condiciones favorables para la inclusión educativa, mientras que los puntajes bajos evidenciaron una menor presencia de dichas prácticas. En cuanto a la variable corresponsabilidad familia–escuela, esta se fundamentó en el Modelo de Esferas de Influencia Superpuestas de Epstein, actualizado

y validado empíricamente por Gubbins (2024), el cual plantea que la familia, la escuela y la comunidad comparten responsabilidades y articulan sus funciones en un espacio común centrado en el aprendizaje, el bienestar y el desarrollo integral del estudiante. Asimismo, Gubbins (2024) especifica que esta variable se organiza en seis dimensiones: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con la comunidad, las cuales orientaron la estructura de los 18 ítems destinados a su medición.

Con fines analíticos y en correspondencia con los objetivos específicos de la investigación, las seis dimensiones de la variable corresponsabilidad familia–escuela fueron organizadas en tres componentes para el análisis estadístico: (a) crianza y comunicación, (b) toma de decisiones y colaboración con la comunidad y (c) voluntariado y aprendizaje en el hogar. Esta organización respondió exclusivamente a criterios analíticos para la presentación de los resultados, manteniendo la estructura conceptual del instrumento y del modelo teórico que lo sustenta. La variable inclusión educativa se fundamentó en el Índice de Inclusión, desarrollado por Booth y Ainscow (2015), y respaldado por los aportes recientes de Ainscow (2020), quien concibe la inclusión como un proceso continuo orientado a identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje, la participación y el logro educativo de todos los estudiantes. Este modelo organiza la inclusión educativa en tres dimensiones interrelacionadas: culturas inclusivas, políticas y prácticas inclusivas. La dimensión culturas inclusivas (ítems 19 al 22) evaluó el trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad, la aceptación de todos los estudiantes y la convivencia basada en principios de respeto, equidad y colaboración.

La dimensión política inclusivas (ítems 23 al 26) valoró la existencia de normas institucionales orientadas a la inclusión, el apoyo a la labor docente, la implementación de adaptaciones educativas y el conocimiento de las políticas inclusivas por parte de las familias. Las dimensiones prácticas inclusivas (ítems 27 al 30) consideró la aplicación de estrategias pedagógicas flexibles, adaptaciones curriculares, atención a la diversidad y acciones orientadas a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Estas dimensiones permiten valorar el grado en que la institución educativa promueve una educación equitativa, participativa e inclusiva (Ainscow, 2020).

La validez de contenido se estableció mediante el juicio de tres expertos, seleccionados por su formación académica y experiencia profesional en educación inclusiva, investigación educativa y atención a la diversidad. Los especialistas evaluaron la claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de cada ítem, así como su correspondencia con las variables, dimensiones, indicadores y objetivos de la investigación. Las observaciones y recomendaciones emitidas fueron consideradas para mejorar la redacción, comprensión y organización del cuestionario antes de su aplicación definitiva. En consecuencia, el instrumento fue considerado válido, pertinente y adecuado para la recolección de los datos. En referencia al rigor científico, el instrumento ha sido sometido al coeficiente de Alfa de Cronbach, en donde se ha establecido un índice de 0.964 lo que determina que de acuerdo con los rangos establecidos por Hernández (2010), existe una confiabilidad excelente. Este resultado evidencia que los 30 ítems mantienen una alta consistencia interna y miden de manera homogénea la variable de estudio. Del mismo modo, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, obteniéndose

valores de significancia superiores a 0.05 para ambas variables (Corresponsabilidad familia–escuela:  $p = 0.138$ ; Inclusión educativa:  $p = 0.338$ ), por lo que se determinó que los datos cumplen el supuesto de normalidad. Por lo tanto, es recomendable usar una prueba de correlación de Pearson, para establecer la relación entre las variables.

Los datos fueron codificados y organizados en una base de datos para su posterior análisis estadístico. Se realizaron análisis descriptivos mediante frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Posteriormente, se determinó la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de  $\alpha = 0.964$ , se verificó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk y, finalmente, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson para establecer la relación entre las variables. El desarrollo de la presente investigación se fundamentó de manera rigurosa en el cumplimiento de los principios éticos que regulan la práctica científica en escenarios pedagógicos, estructurándose bajo tres aspectos esenciales: Principio de Respeto a la Autonomía: Este aspecto garantizó que la participación de las familias y los actores escolares fuera enteramente voluntaria y basada en una comprensión plena de los objetivos del estudio mediante el proceso de consentimiento informado.

Este procedimiento aseguró que cada individuo actuara libremente, sin presiones ni condicionantes externos. Al priorizar la transparencia y el diálogo democrático horizontal en la recolección de los datos, se resguardó la dignidad de los participantes, validando metodológicamente la construcción de alianzas colaborativas entre el hogar y las instituciones (López y Garay, 2022). Principio

de Confidencialidad y Protección de la Privacidad: Este principio aseguró de forma estricta el resguardo de la identidad y de los datos personales sensibles recopilados durante el trabajo de campo. Se implementaron protocolos de anonimización (codificando a los informantes para evitar su identificación directa o indirecta) y medidas de seguridad técnicas en el procesamiento de la información. Este tratamiento lícito evitó sesgos discriminatorios y garantizó canales de comunicación bidireccionales basados en la confianza institucional mutua exigida en la investigación de entornos escolares (Martínez et al., 2022).

Principio de Beneficencia y Responsabilidad Social: Este aspecto determinó que las acciones

investigativas se orientaran a generar un impacto positivo y directo en el bienestar de la comunidad participante. Al integrar la búsqueda de la verdad con el fortalecimiento de la corresponsabilidad entre el hogar y la escuela, la evidencia científica generada no afecta negativamente el entorno social; al contrario, se proyecta como un insumo ético valioso para optimizar las prácticas inclusivas y apoyar el éxito académico de los estudiantes con necesidades educativas específicas (Vinueza et al., 2025).

### **Resultados y Discusión**

A continuación, se presentan los resultados del estudio.

**Tabla 1.** Relación entre las prácticas de crianza y comunicación hogar-escuela y la inclusión educativa.

| Correlaciones                                     | Prácticas de crianza y comunicación hogar-escuela | Inclusión educativa |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------|
| Prácticas de crianza y comunicación hogar-escuela | 1                                                 | 0.828 **            |
| Sig. (bilateral)                                  | —                                                 | 0.000               |
| N                                                 | 30                                                | 30                  |
| Inclusión educativa                               | 0.828 **                                          | 1                   |
| Sig. (bilateral)                                  | 0.000                                             | —                   |
| N                                                 | 30                                                | 30                  |

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 1 muestra el objetivo específico 1: Identificar la relación entre las prácticas de crianza y comunicación hogar-escuela y la inclusión educativa en los estudiantes del contexto investigado. El análisis mediante el coeficiente de correlación de Pearson evidenció una correlación positiva fuerte ( $r = 0.828$ ) y estadísticamente significativa ( $p < 0.001$ ). Estos resultados indican que el fortalecimiento de las prácticas de crianza y de la comunicación entre la familia y la institución educativa se asocia con mayores niveles de inclusión educativa en los estudiantes del contexto investigado. Es decir, mientras aumenten las rutinas de aprendizaje, el apoyo familiar y la comunicación entre la familia y la institución educativa, la inclusión educativa tenderá a incrementarse; por el contrario, cuando estos

indicadores disminuyan, también se reducirá la inclusión educativa. Los resultados coinciden con Koivuhovi et al. (2025), quienes evidenciaron que la participación familiar predice el rendimiento académico, y con Ainscow (2020), para quien la eliminación de barreras al aprendizaje requiere la participación coordinada de todos los actores educativos. Asimismo, Pérez et al. (2025) y Vinueza-Vinueza et al. (2025) coinciden en que la colaboración y la comunicación permanente entre el hogar y la escuela favorecen entornos más inclusivos. En conjunto, estos hallazgos confirman que el fortalecimiento de la crianza y la comunicación favorece procesos educativos más equitativos e inclusivos. Esto se sustenta en la teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner (1979), retomada por

Koivuhovi et al. (2025), la cual sostiene que el desarrollo del estudiante depende de la interacción entre los contextos en que participa, especialmente el mesosistema formado por la familia y la escuela. Cuando las rutinas de crianza y los canales de comunicación entre

ambos entornos se fortalecen, se consolida dicho mesosistema, favoreciendo la continuidad del aprendizaje y las condiciones para una educación más inclusiva.

**Tabla 2.** *Relación entre las prácticas de toma de decisiones y colaboración con la comunidad y la inclusión educativa.*

| Correlaciones                                      | Toma de decisiones y colaboración con la comunidad | Inclusión educativa |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------|
| Toma de decisiones y colaboración con la comunidad | 1                                                  | 0.854 **            |
| Sig. (bilateral)                                   | —                                                  | 0.000               |
| N                                                  | 30                                                 | 30                  |
| Inclusión educativa                                | 0.854 **                                           | 1                   |
| Sig. (bilateral)                                   | 0.000                                              | —                   |
| N                                                  | 30                                                 | 30                  |

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 2 evidencia el objetivo específico 2: Medir la relación entre las prácticas de toma de decisiones y colaboración con la comunidad y la inclusión educativa en los estudiantes del contexto investigado. La correlación de Pearson evidenció una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las prácticas de toma de decisiones y colaboración con la comunidad y la inclusión educativa ( $r = 0.854$ ;  $p < 0.001$ ;  $N = 30$ ). Esto indica que, a medida que aumenta la participación de las familias en la toma de decisiones escolares y la colaboración con la comunidad educativa, también tienden a incrementarse los niveles de inclusión educativa en los estudiantes del contexto investigado. En otras palabras, mientras se fortalezca la participación de las familias en las decisiones institucionales y el trabajo conjunto entre la escuela, la familia y la comunidad, mayores serán las oportunidades para consolidar una educación inclusiva. Por el contrario, cuando estas prácticas disminuyen, también se reducen las posibilidades de generar entornos educativos participativos, colaborativos e inclusivos. Los resultados

coinciden con Koivuhovi et al. (2025), quienes evidenciaron que una mayor participación familiar fortalece los resultados educativos, y con Ainscow (2020), para quien la participación coordinada de los actores educativos es clave para eliminar barreras de aprendizaje. Asimismo, Pérez-Vera et al. (2025) y Vinueza-Vinueza et al. (2025) coinciden en que la implicación de las familias en la toma de decisiones y su articulación con la comunidad fortalecen la inclusión educativa. En conjunto, estos hallazgos confirman que una mayor participación familiar en la gestión escolar favorece entornos educativos más inclusivos. Esto se sustenta en la teoría del capital social de Coleman (1988), retomada por Wojciechowska (2022), la cual sostiene que las relaciones basadas en la confianza y las normas compartidas constituyen recursos que facilitan la cooperación entre los actores de una comunidad. Cuando las familias participan en la toma de decisiones institucionales y se articulan con la comunidad educativa, se fortalece este capital social, ampliando las redes de apoyo que sostienen una educación más inclusiva. La tabla

3 muestra el Objetivo específico 3: Determinar la relación entre las prácticas de voluntariado y aprendizaje en el hogar y la inclusión educativa en los estudiantes de educación del contexto investigado. La correlación de Pearson evidenció una relación positiva moderadamente fuerte y estadísticamente significativa entre las prácticas de voluntariado y aprendizaje en el

hogar y la inclusión educativa ( $r = 0.636$ ;  $p < 0.001$ ;  $N = 30$ ). Esto indica que, a medida que aumenta la participación de las familias en las actividades escolares y el acompañamiento del aprendizaje desde el hogar, también tienden a incrementarse los niveles de inclusión educativa en los estudiantes del contexto investigado.

**Tabla 3.** *Relación entre las prácticas de voluntariado y aprendizaje en el hogar y la inclusión educativa.*

| Correlaciones                          | Voluntariado y aprendizaje en el hogar | Inclusión educativa |
|----------------------------------------|----------------------------------------|---------------------|
| Voluntariado y aprendizaje en el hogar | 1                                      | 0.636 **            |
| Sig. (bilateral)                       | —                                      | 0.000               |
| N                                      | 30                                     | 30                  |
| Inclusión educativa                    | 0.636 **                               | 1                   |
| Sig. (bilateral)                       | 0.000                                  | —                   |
| N                                      | 30                                     | 30                  |

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En otras palabras, mientras las familias participen activamente en las actividades promovidas por la institución educativa y acompañen el aprendizaje de sus hijos desde el hogar, mayores serán las oportunidades para fortalecer la inclusión educativa. En cambio, cuando estas prácticas disminuyen, también se reducen las posibilidades de brindar un acompañamiento integral que favorezca la participación, el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. Los resultados coinciden con Koivuhovi et al. (2025), quienes evidenciaron que el apoyo familiar al aprendizaje favorece el desempeño académico, y con Pérez et al. (2025) y Vinueza-Vinueza et al. (2025), quienes coinciden en que la participación de las familias en actividades escolares favorece la inclusión educativa. Sin embargo, al ser esta la correlación más baja de las tres dimensiones, el hallazgo también es coherente con Galián et al. (2024), quienes evidenciaron que la implicación familiar en el hogar disminuye conforme los estudiantes avanzan hacia niveles educativos superiores. Esto se sustenta en el Modelo de Esferas de

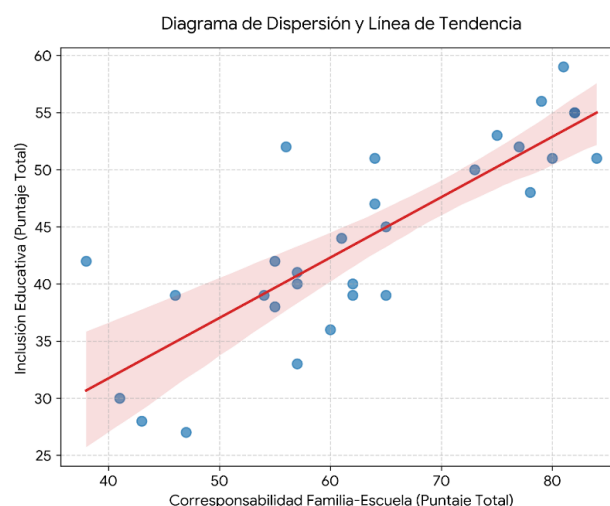
Influencia Superpuestas de Epstein, actualizado por Gubbins (2024), que sitúa el voluntariado y el aprendizaje en el hogar como dos de las seis dimensiones de la corresponsabilidad familia–escuela: cuando ambas se fortalecen, se amplía el acompañamiento familiar al proceso educativo, favoreciendo la dimensión de prácticas inclusivas del modelo de Ainscow y Booth. La prueba de correlación de Pearson de  $r = .819$ , evidenciando una relación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre la corresponsabilidad familia–escuela y la inclusión educativa. Asimismo. El nivel de significancia fue  $p < 0.001$ . Estos resultados indican que un mayor nivel de corresponsabilidad entre las familias y la institución educativa se asocia con mayores niveles de inclusión educativa. En otras palabras cuando los estudiantes acrecientan su Crianza, comunicación, Voluntariado, Aprendizaje en el hogar, Toma de decisiones, colaboración con la comunidad también incrementa su cultura inclusiva, políticas inclusivas, practicas inclusivas, por lo contrario si decrecen los primeros factores también se reducirán los

segundos, según esta premisa: se acepta la hipótesis investigativa en donde existe una correlación significativa de la corresponsabilidad familia-escuela y la inclusión educativa en estudiantes del cantón Baños de Agua Santa, 2026.

Los resultados obtenidos coinciden con Koivuhovi et al. (2025), quienes evidenciaron que la participación parental predice significativamente el rendimiento académico y el promedio general de calificaciones en estudiantes de educación primaria. Del mismo modo, Pérez y Fernández (2025) señalaron que una comunicación efectiva y la participación activa de las familias fortalecen los procesos de inclusión educativa. En la misma línea, García et al. (2022) concluyeron que la limitada participación familiar disminuye la efectividad de los planes de inclusión, mientras que Vinuesa et al. (2025) destacaron que la colaboración permanente entre la familia y la escuela constituye un factor esencial para favorecer el éxito académico, la integración escolar y la atención a la diversidad. En conjunto, estos estudios respaldan los resultados de la presente investigación, al evidenciar que una mayor corresponsabilidad entre la familia y la escuela se relaciona con mejores condiciones para el desarrollo de la inclusión educativa.

La relación positiva muy fuerte encontrada entre la corresponsabilidad familia-escuela y la inclusión educativa se fundamenta en el Modelo de Esferas de Influencia Superpuestas de Epstein, actualizado por Gubbins (2024), el cual sostiene que el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante mejoran cuando la familia, la escuela y la comunidad articulan sus responsabilidades mediante la crianza, la comunicación, el voluntariado, el aprendizaje en el hogar, la toma de decisiones y la

colaboración con la comunidad. A su vez, esta interacción favorece las dimensiones propuestas por el Modelo de Inclusión de Ainscow y Booth, al fortalecer la construcción de culturas inclusivas, el desarrollo de políticas inclusivas y la implementación de prácticas inclusivas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación. Desde esta perspectiva, la elevada correlación obtenida ( $r = .819$ ;  $p < .001$ ) demuestra que el fortalecimiento de la corresponsabilidad constituye un elemento clave para consolidar procesos de inclusión educativa en el contexto investigado. Seguidamente, (ver figura 1):



**Figura 1:** Diagrama estadístico.

Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 muestra el Objetivo General: Determinar la relación entre la corresponsabilidad familia-escuela y la inclusión educativa en los estudiantes de educación básica del cantón Baños de Agua Santa.

### Conclusiones

De los resultados mostrados, de su análisis y de su discusión, se pueden obtener las siguientes conclusiones, sobre la corresponsabilidad familia-escuela y la inclusión educativa en los

estudiantes de educación básica del cantón Baños de Agua Santa: En referencia al objetivo específico 1, se determina que: las prácticas de crianza y comunicación entre la familia y la institución educativa se relacionan con la inclusión educativa, al obtener un coeficiente de correlación de Pearson de  $r = .828$ , con una significancia de  $p < .001$ , evidenciando una correlación positiva fuerte. Esto demuestra que, a mayor fortalecimiento de las prácticas de crianza y comunicación, mayor será el nivel de inclusión educativa.

En referencia al objetivo específico 2, se determina que: las prácticas de toma de decisiones y colaboración con la comunidad se relacionan con la inclusión educativa, al obtener un coeficiente de correlación de Pearson de  $r = .854$ , con una significancia de  $p < .001$ , evidenciando una correlación positiva fuerte. Esto demuestra que, a mayor participación de las familias en la toma de decisiones institucionales y en la colaboración con la comunidad educativa, mayor será el nivel de inclusión educativa. En referencia al objetivo específico 3, se determina que: las prácticas de voluntariado y aprendizaje en el hogar se relacionan con la inclusión educativa, al obtener un coeficiente de correlación de Pearson de  $r = .636$ , con una significancia de  $p < .001$ , evidenciando una correlación positiva moderadamente fuerte. Esto demuestra que, a mayor participación de las familias en las actividades escolares y en el acompañamiento del aprendizaje desde el hogar, mayor será el nivel de inclusión educativa. Entonces la relación entre la corresponsabilidad familia-escuela y la inclusión educativa establece que la corresponsabilidad familia-escuela se relaciona con la inclusión educativa, al obtener un coeficiente de correlación de Pearson de  $r = .819$ , con una significancia de  $p < .001$ , evidenciando una correlación positiva muy

fuerte. Esto demuestra que, a mayor fortalecimiento de la crianza, la comunicación, el voluntariado, el aprendizaje en el hogar, la toma de decisiones y la colaboración con la comunidad, mayor será el nivel de cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas en los estudiantes del cantón Baños de Agua Santa.

### **Referencias Bibliográficas**

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Álvarez, L., Martínez, R., & Epstein, J. (2021). Family-school partnerships and parental rearing styles: *An empirical analysis*. *International Journal of Educational Research*, 109, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101832>
- Azorín, C. y González (2021). Caminando hacia la inclusión escolar: Una revisión de marcos teóricos y modelos de mejora. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 45-62. <https://doi.org/10.14201/scero20215217999>
- Cajahuanca, G., & Rudas, C. (2025). Ética en el uso de datos masivos (Big Data) en la administración empresarial. *Impulso. Revista de Administración*, 5(11). DOI: <https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i11.127>
- Corres, I., Santamaría, I., Fernández-, I., & Smith, K. (2022). The role of families in the response of inclusive schools: *A case study from teachers' perspectives*. *Frontiers in Education*, 7, 970857. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970857>
- Encalada, H., & Guamán, J. (2025). Participación Familiar en el Proceso de Inclusión Educativa en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8447-8466. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.15545](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15545)

- Fernández, R., Muñiz, J., & Suárez, J. (2023). Socioemotional development and academic achievement: *A longitudinal structural model in basic education. Psychological Research*, 85(1), 112-127. <https://doi.org/10.3390/su14073755>
- Galián, B., Hernández, M., García, M., & Belmonte, M. (2024). Facilitación docente para la participación educativa familiar desde el hogar. Comparación entre un contexto español y un contexto colombiano. *Revista Española de Sociología*, 33(1), a207. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.207>
- García, I., Tadeu, P., & Cáceres, M. (2021). School efficacy and inclusive academic achievement: Analyzing multidimensional performance indicators. *International Journal of Educational Research*, 106, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101746>
- García, M, Hernández, M, & Aznar, I. (2023). El voluntariado de los padres y su impacto en las dinámicas de centros escolares de educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 341-358. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i6.21411](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21411)
- Goodall, J. (2023). *Parental engagement and deficit discourses: Absolving the system and solving parents*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1559801>
- Hyassat, M., Al-Bakar, A., Al-Makahleh, A., & al-Zyoud, N. (2024). Special education teachers' perceptions of parental involvement in inclusive education. *Education Sciences*, 14(3), Artículo 294. <https://doi.org/10.3390/educsci14030294>
- Koivuhovi, S., Kilpi-Jakonen, E., Erola, J., & Vainikainen, M.-P. (2025). *Parental involvement in elementary schools and children's academic achievement: A longitudinal analysis across educational groups in Finland. Research in Social Stratification and Mobility*, 95, 101007. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.101007>
- López, A., & Garay, M. (2022). Acción comunicativa y gestión democrática escolar: Hacia una corresponsabilidad horizontal con las familias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(2), 1-14. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2128-2153](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2128-2153)
- Moriña, A. (2023). Inclusive education in higher and basic education: Challenges and opportunities based on the Index for Inclusion model. *International Journal of Educational Research*, 118, 102143. [https://www.researchgate.net/publication/338883451\\_Inclusive\\_education\\_in\\_higher\\_education\\_challenges\\_and\\_opportunities](https://www.researchgate.net/publication/338883451_Inclusive_education_in_higher_education_challenges_and_opportunities)
- Pérez, L., Sánchez, S., Mendoza, L., & Fernández, M. (2025). *Addressing the quality of inclusive education in the context of primary school in Spain: What is the perception of families of students with functional diversity?* *Education Sciences*, 15(9), <https://doi.org/10.3390/educsci15091094>
- Sandoval, M., Simón, C., & Márquez, C. (2022). Culturas, políticas y prácticas: Un análisis crítico de la inclusión educativa desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e11.3985>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Vinueza, D., Ortiz, M., & Núñez, A. (2025). *La inclusión educativa y el rol de la familia: colaboración entre el hogar y la escuela para el éxito académico*. *Revista UNESUM-Ciencias*, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n3.2025.317-333>
- Wojciechowska, M. (2022). Role of social capital in education. Results of a survey on the individual social capital of school librarians. *El Profesional de la Información*, 31(6), e310605. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.05>
- Zeng, W., Ju, S., & Zhang, D. (2024). The Relationships Among Parent Involvement, Student Self-Determination, and Postsecondary Education Enrollment for Students With Learning Disabilities. *Journal*

*of Disability Policy Studies*, 35(1), 3-13.  
<https://doi.org/10.1177/10442073221130748>



Esta obra está bajo una licencia de  
**Creative Commons Reconocimiento-No Comercial**  
**4.0 Internacional. Copyright © Licenia Valeria Días**  
**Martínez, Mariela Elizabeth Morales Ponluisa y**  
**Milton Alfonso Criollo Turusina.**

#### **Declaraciones éticas y editoriales del artículo**

##### **Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).**

Licenia Valeria Días Martínez: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Mariela Elizabeth Morales Ponluisa: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Milton Alfonso Criollo Turusina: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

##### **Declaración de conflicto de intereses**

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

##### **Declaración de financiamiento**

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

##### **Declaración del editor**

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

##### **Declaración de los revisores**

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

##### **Declaración ética de la investigación**

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

##### **Declaración sobre el uso de inteligencia artificial**

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

##### **Disponibilidad de datos**

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

